



**Universitat
de Girona**

Facultat de Lletres

Memòria del Treball de Fi de Màster

Estudio de las unidades pluriverbales en la enseñanza de español como lengua extranjera: propuesta de nivelación y análisis de encuestas.

Neus Orfila Beltrán

**Màster en Ensenyament d'Espanyol i de Català com a
Segones Llengües**

Curs acadèmic 2017-18

DNI de l'alumne: 43462974N

Treball tutelat per Isabel Pujol Payet

Departament de Filologia i Comunicació

Paraules clau del treball: unidades pluriverbales, nivelación, ELE

ÍNDICE

1. Introducción	3
2. Marco teórico	4
2.1. El léxico en la enseñanza de ELE	4
2.2. Las unidades pluriverbales en la enseñanza de ELE	5
2.2.1. ¿Qué son?	5
2.2.2. Clasificación: combinación libre, colocación o expresión idiomática.	6
2.2.3. ¿Cómo se tratan las unidades pluriverbales en el aula de ELE?	9
2.2.4. ¿Por qué enseñar las unidades pluriverbales en el aula de ELE?	10
3. Metodología	11
3.1. Creación de un corpus.....	11
3.2. Propuesta de nivelación	12
3.3. Encuesta	14
4. Estudio.....	15
4.1. Propuesta de nivelación	15
4.2. Análisis de las encuestas	36
5. Conclusiones	40
6. Bibliografía.....	43
7. Anexos.....	45

1. Introducción

El presente trabajo trata sobre la enseñanza de las unidades pluriverbales, entendidas estas como bloques que conforman el léxico de una lengua, en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). Los objetivos de este estudio son los siguientes: 1) crear un corpus de unidades pluriverbales seleccionadas del diccionario de frecuencias de Mark Davies (2006); 2) hacer una propuesta de nivelación a partir de este corpus y; 3) comparar esta propuesta de nivelación que consideramos una reflexión lingüística con la conciencia lingüística de los extranjeros estudiantes de español a partir de una encuesta y una serie de ejercicios.

Las principales hipótesis que nos planteamos ante esta investigación son: en primer lugar, que los estudiantes van a ir adquiriendo unidades pluriverbales a medida que avanzan en el aprendizaje de esta lengua, de modo que primero aprenderán las combinaciones libres, después las colocaciones y después las expresiones idiomáticas y; en segundo lugar, como consecuencia de esta primera hipótesis, los estudiantes de español como lengua extranjera no conocerán las expresiones idiomáticas hasta un nivel C1/C2, siguiendo la nivelación del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC). Estas hipótesis que hemos comentado tendrían que ver con la lengua, pero también surgen otras hipótesis según el perfil del alumno que podríamos comprobar a partir de las encuestas. La primera de ellas es que los alumnos que utilizan el español fuera del aula tienen más conciencia lingüística sobre estas unidades pluriverbales y, la segunda, que los alumnos que llevan más años aprendiendo esta lengua, tienen una mayor conciencia lingüística.

Primeramente, se hará un breve recorrido por los principales estudios que tratan estas unidades pluriverbales, y su inclusión en el aula de español como lengua extranjera. Después, explicaremos los métodos, técnicas o herramientas que hemos empleado para la elaboración de esta investigación. A continuación, presentaremos la propuesta de nivelación junto al análisis de la encuesta y los ejercicios. Y, para finalizar, mostraremos las conclusiones a las que hemos llegado y comprobaremos si nuestras hipótesis estaban en lo cierto.

La elección de este tema tuvo que ver, fundamentalmente, con la poca importancia que se le da al léxico dentro del aula de español como lengua extranjera. Además, nuestro estudio se centra en un tema en particular dentro del léxico que refleja el uso real que

hacemos los hablantes de esta lengua. Con esta investigación se pretende darle el interés que se merece a este componente de la lengua y concienciar de la importancia que tiene saber de qué manera enseñarlo.

2. Marco teórico

2.1. El léxico en la enseñanza de ELE

Primero, sería conveniente acercarnos a un tema más general como es el tratamiento que se ha hecho del léxico en español como lengua extranjera para después poder centrarnos en aquello que nos concierne en concreto.

Desde los inicios de las investigaciones acerca de la enseñanza de lenguas extranjeras, el léxico ha sido en muchas ocasiones concebido como un saber indirecto que se puede aprender a partir de otras disciplinas de la lengua como la gramática a la que siempre se le ha dado una gran importancia. En las dos últimas décadas, este pensamiento ha ido cambiando y actualmente la enseñanza del léxico se da a partir del enfoque comunicativo (Lewis, 1993; 1997; 2000) *apud* Higuera (2004a). Así, como señala Higuera en uno de sus artículos (2004a: 7) y, aludiendo al mismo Lewis, debemos enseñar el léxico de una manera indirecta, pero también directa.

Este mismo enfoque comunicativo, según Alonso Raya (2003) *apud* Higuera (2004a) y también Lewis, defiende la enseñanza de las palabras en bloque y este es otro de los principios que recalca Higuera. También Corpas (1996) ya hablaba de que las combinaciones de palabras no eran libres, sino que se encontraban en “bloques prefabricados”, un pensamiento que recogía de Casares (1992). Este fundamento, además, reafirma la elección del tema de esta investigación que defiende la enseñanza de estas unidades dentro de un bloque. Todo esto tiene que ver con la manera en la que nosotros adquirimos ese léxico y cómo se almacena en nuestra mente, lo que se conoce como “lexicón mental”. Según un estudio de Aitchison (1987: 74-85 *apud* Higuera (2004a), cuando a un hablante se le pregunta por “una determinada unidad léxica”, este responde según una red que envuelve a esa unidad ya sea por coordinación, colocaciones, superordinación o sinonimia.

Vemos como la enseñanza del léxico en lenguas extranjeras es una preocupación muy reciente, pero son muchos los estudiosos que lo han abordado y han realizado propuestas para lograr su aprendizaje.

Una de las dudas que se plantean en la enseñanza de segundas lenguas y, en particular, del español, es qué léxico se ha de enseñar y la respuesta es: las unidades léxicas en su conjunto. La nomenclatura de “unidades léxicas”, como ya dijo Gómez Molina en su artículo (2004: 51), se refiere tanto a las unidades léxicas simples (las palabras) como a las compuestas (fórmulas, colocaciones, compuestos, locuciones y otras expresiones idiomáticas). En general, cuando se piensa en la enseñanza del léxico se priorizan las unidades simples, a las que se suele denominar “vocabulario” y, de este modo, las demás unidades quedan fuera del alcance del alumno o se dan de manera mucho más superficial. Según la misma Higuera en otro de sus artículos:

Limitarse únicamente a enseñar palabras sería compatible a restringir la enseñanza de la gramática a categorías como el nombre, el adjetivo o el verbo sin tener en cuenta unidades mayores como la oración o el texto o, por ejemplo, concluir que la arquitectura es el estudio de los ladrillos con los que se hace una casa. (Higuera 1997: 36)

Además, Higuera (1997) también reconoce que las unidades complejas serán las más útiles para los aprendices extranjeros, ya que estas pueden no corresponderse en su lengua materna y, por tanto, pueden ser completamente desconocidas para ellos; al contrario de la mayoría de palabras que pueden traspasar a su lengua materna. Pondremos a continuación un ejemplo que extraemos del propio estudio de esta investigación: los angloparlantes pueden entender y añadir a su vocabulario más rápidamente una palabra como “bota” que sí tienen en su lengua (*boot*), pero les costará más agregar una expresión como “ponerse las botas” que no se expresa del mismo modo en inglés (*to strike it rich, to have a blow-out, to pig out*).

Es por todo esto que estas unidades compuestas han ido tomando importancia en los estudios más recientes y son estas unidades sobre las que trataremos seguidamente.

2.2. Las unidades pluriverbales en la enseñanza de ELE

2.2.1. ¿Qué son?

Al hablar de estas unidades, que hasta ahora hemos categorizado simplemente de “compuestas” por oposición a la palabra que sería la unidad simple, encontramos mucha diversidad terminológica. Es conocida la cantidad de conceptos con los que los diferentes estudiosos han decidido nombrar a este conjunto de unidades, entre ellos: “expresión o unidad pluriverbal”, “expresión fija” y “unidad fraseológica o *fraseologismo*”. En cada uno de los estudios referentes a estas unidades, es el autor quien decide cómo referirse a

ellos y en este estudio hemos decidido hablar de “unidades pluriverbales”. Este es un término general que abarca todas las unidades que cumplen las siguientes características: “(i) constan de al menos dos palabras ortográficas, (ii) presentan cierto grado de lexicalización y (iii) se caracterizan por la alta frecuencia de coaparición en la lengua.” (Corpas, 1996).

Para entender el concepto de “unidades pluriverbales” sería conveniente tener en cuenta una serie de aspectos que Corpas explica detalladamente en su *Manual de fraseología española*. Estos aspectos son: (1) la frecuencia, tanto la frecuencia de coaparición como la de uso, (2) la institucionalización o reproducibilidad que queda reflejada por el registro en los diccionarios, (3) la estabilidad, (4) la *idiomaticidad*, (5) la variación léxica y (6) la gradación.

2.2.2. Clasificación: combinación libre, colocación o expresión idiomática.

Otro de los problemas que encontramos al tratar las “unidades pluriverbales” es su clasificación. Son muchos los lingüistas que han intentado clasificar estas unidades, pero en este estudio no seguimos ninguna de esas clasificaciones por dos razones: la primera, esta investigación no tiene como objetivo principal clasificar las unidades pluriverbales que se han usado y, la segunda, ninguna se adecua al corpus que hemos elaborado por ser clasificaciones muy extensas.

Hemos clasificado las unidades de nuestro corpus en tres subgrupos: combinación libre, colocación y expresión idiomática. Para ello hemos tenido en cuenta el criterio de *idiomaticidad*, es decir, la distinción entre aquellas unidades que presentan algún rasgo idiomático y las que no. Según el *Diccionario de la Lengua Española* (DLE, 2014), el adjetivo *idiomático*, dentro del ámbito de la lingüística, es definido de la siguiente manera: ‘Dicho generalmente de una expresión lingüística: Que posee un significado no deducible del de los elementos que la componen’. Relacionado con lo anterior, también nos interesa la distinción entre aquellas unidades que tienen un sentido metafórico (en ocasiones junto a un sentido literal) y aquellas que presentan solo un sentido literal.

Asimismo, para tratar las expresiones que consideramos que se encuentran dentro de la etiqueta de “unidades pluriverbales” sí hemos tenido en cuenta una serie de conceptos que apuntó Navajas (2006) y que reproducimos aquí, los cuales comentaremos con más profundidad más adelante.

- la *composicionalidad*
- la coocurrencia
- las restricciones combinatorias
- la relación típica

El primero de los aspectos que registra Navajas y, desde nuestro punto de vista, el más importante es el de *composicionalidad* porque es el que nos permite diferenciar entre lo que nosotros hemos optado por denominar combinación libre, colocación y expresión idiomática. Koike (2001: 30 citado en Navajas, 2006) subraya que “las combinaciones libres presentan una mayor flexibilidad combinatoria, morfológica y sintáctica que las colocaciones, que, a su vez, son más flexibles que las locuciones”.

Antes de avanzar en los siguientes aspectos creo que sería conveniente introducir los conceptos que hemos englobado dentro de “unidades pluriverbales”.

Para empezar, podríamos definir las combinaciones libres como aquellos sintagmas formados por dos o más palabras que tendrían una mínima relación entre sí, pero que realmente no comprenderían una unidad de significado por sí solo. Las características que presentan estas unidades son menos restrictivas que las que podemos ver en las colocaciones o en las expresiones idiomáticas.

La colocación como concepto tiene un largo trayecto y su definición ha ido variando a lo largo de los años. En esta investigación no estudiamos solamente las colocaciones, por lo que no haremos una explicación exhaustiva del término, pero sí que informaremos sobre su origen y algunas definiciones más actuales¹.

Según Corpas (1996), el término *collocation* fue empleado por primera vez por el británico J. R. Firth (1957) y se refirió a ella como un tipo de combinaciones frecuentes de unidades léxicas, pero esta era una definición bastante imprecisa por lo que se siguió investigando este concepto. La definición más acertada es la de Corpas (1996) que es la que presentamos a continuación:

Unidades fraseológicas formadas por dos unidades léxicas en relación sintáctica, que no constituyen, por sí mismas, actos de habla ni enunciados; y que, debido a su fijación en la norma, presentan restricciones de combinación establecidas por el uso, generalmente de base semántica: el colocado autónomo semánticamente (la base) no sólo determina la elección del colocativo, sino

¹ Véase la obra *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera* de Higuera para más información.

que, además, selecciona en este una acepción especial, frecuentemente de carácter abstracto o figurativo (Corpas 1996: 66).

Unos años más tarde, Koike (2001) propuso un análisis de las colocaciones y se centró en las que estaban formadas por un sustantivo y un verbo y las que presentaban un sustantivo y un adjetivo por ser las más comunes. Bosque (2001) destaca por defender que el *colocativo*² es el que selecciona la base y no a la inversa como habían asegurado sus precursores.

En cuanto a las expresiones idiomáticas, en Higuera (2006) estas se definen como las “expresiones fijas de dos o más palabras que comparten las características de estabilidad e *idiomaticidad* y que deben ser completadas por otras palabras para poder formar una oración” siguiendo las ideas de Sevilla y Arroyo (1993). Esta acepción es muy amplia y parece abarcar a un gran número de casos.

No obstante, muchos autores utilizan el término *locución* para referirse a unidades pluriverbales con valor idiomático. Además, aparte de las locuciones hay también otras expresiones idiomáticas, como los clichés o las frases hechas. Es por esto por lo que hemos decidido referirnos a este tipo de unidades con un vocablo mucho más amplio que pueda recoger tanto las unidades que presentan el carácter idiomático como las que no lo hacen. Creemos que la distinción entre las diferentes expresiones que presentan *idiomaticidad* sería interesante, pero esto no es necesario para nuestro estudio. Por lo tanto, compartimos la misma opinión que Sevilla y Arroyo que queda reflejada en el siguiente texto:

Nosotros somos partidarios de adoptar la denominación *expresión idiomática*, en español, y *expression idiomatique*, en francés; no con la intención de convertirla en un cajón de sastre donde todo tiene cabida, sino con la idea de designar así globalmente las expresiones fijas e idiomáticas de dos o más palabras, y de ir estableciendo barreras cada vez más nítidas entre las unidades lingüísticas que acoge, entre las que se destacan principalmente las siguientes:

- El cliché o estereotipo.
- La comparación.
- La locución [...].

(Sevilla y Arroyo, 1993: 255-256)

² Nombre con el que se conoce al elemento que aparece junto a la base de una unidad pluriverbal. Por ejemplo: en el caso de “zapato de tacón”, “zapato” sería la base y “de tacón” el *colocativo*.

Una vez explicados estos conceptos, que son clave para nuestro estudio, avanzaremos en la explicación del resto de criterios mencionados en Navajas y que han quedado apuntados anteriormente.

Así, el siguiente concepto que nos ha servido en nuestro estudio ha sido el de coocurrencia, sobre todo para la distinción entre combinaciones libres y colocaciones, ya que las primeras suelen ser más inestables en cuanto a la coaparición de los elementos que las segundas.

También para distinguir entre combinaciones libres y colocaciones hemos podido fijarnos en las restricciones combinatorias y la relación típica. En este sentido, las combinaciones libres presentan mucha menor restricción en la combinación de la base con otros lexemas que funcionan como colocativo y, además, no presentan una relación que sea recurrente y común entre sus elementos.

En cuanto a la distinción entre colocaciones y expresiones idiomáticas es fundamental atender al criterio de *idiomaticidad* aludido antes. Así, las primeras presentan un menor grado de *idiomaticidad* respecto a las segundas. De todos modos, la separación entre ambas tipologías no es del todo tajante, motivo por el que los datos particulares pueden generar dudas a la hora de su clasificación.

2.2.3. ¿Cómo se tratan las unidades pluriverbales en el aula de ELE?

Como ya se ha mencionado en esta investigación (vid. § 2.1), los enfoques metodológicos en la enseñanza de segundas lenguas han ido evolucionando y, especialmente, por lo que respecta al léxico. De todas formas, sigue habiendo algunos escollos como en el caso del aprendizaje de las unidades pluriverbales. La dificultad afecta tanto a los alumnos, en su aprendizaje, como al profesor por lo que se refiere a la enseñanza, ya que faltan materiales adecuados, tales como diccionarios o métodos específicos (Leal, 2011: 41).

Otro aspecto que hay que tener en cuenta, y que es de relevancia para este estudio, es la nivelación. Para otros aspectos de la lengua como es la gramática, el profesor puede usar como guía el MCER que se encuentra en el PCIC y, así, determinar qué debe estudiar el alumno en cada nivel; pero en el caso del léxico esta información resulta escasa. En este sentido, falta información acerca de qué léxico sería conveniente enseñar en cada uno de los niveles del MCER. Uno de los inconvenientes para ello es que el léxico va variando

a lo largo de los años, al contrario que la gramática, pero esto no debe ser excusa para disponer de un corpus nivelad. La única herramienta que tenemos y que nos puede servir de guía para ello se encuentra en los apartados de *Nociones generales* y *Nociones básicas* del PCIC, pero, como ya hemos dicho, esto resulta insuficiente.

Una autora como Penadés (2004) intenta reflexionar sobre la enseñanza de diferentes tipos de (como denomina ella) “fraseología” en los que incluye los refranes, las fórmulas rutinarias, las colocaciones y las locuciones y, para ella, los pasos que se han de seguir para que el alumno los pueda adquirir son: la reflexión, la memorización y la posterior práctica de esas expresiones. Además, en este artículo se hace hincapié en la necesidad de utilizar el diccionario en el aula para enseñar estas expresiones idiomáticas y se listan una gran cantidad de diccionarios específicos que se pueden consultar. Esto también es lo que defiende Higuera (2004b) en otro artículo dedicado al estudio de las colocaciones, pero que realmente podemos aplicar a todos los otros tipos de expresiones idiomáticas. Este concluye que, con la ayuda de los diccionarios (refiriéndose en concreto al REDES y al DiCE³), los alumnos pueden “resolver de forma autosuficiente las dudas que puedan tener”.

Para la realización de actividades, que también es uno de los procesos en la enseñanza de cualquier aspecto de la lengua, podemos fijarnos también en el cuestionario piloto de Ruiz (1994) en el que se llevan a cabo ejercicios de identificación, reflexión, contextualización, diferenciación (en este caso entre significado literal y figurado) y recursos de paráfrasis y conmutación. También se indican ejercicios de traducción que suelen eludirse en un principio, pero que pueden ser útiles en un estadio de aprendizaje más avanzado.

2.2.4. ¿Por qué enseñar las unidades pluriverbales en el aula de ELE?

No son pocos los estudios que promueven la enseñanza de estas unidades y en ellos también se encuentran razones por las que es imprescindible su aprendizaje en el aula de ELE.

Una de las ventajas que su enseñanza aporta a nuestros alumnos es que les “ayuda a formar redes de significado entre palabras” (Lewis, 1993) y, como consecuencia, mejoran su competencia comunicativa. Como ya hemos mencionado, últimamente se hace uso del

³ *Diccionario de colocaciones del Español* [en línea]

Enfoque léxico en el cual se defiende el estudio de bloques prefabricados frente a la enseñanza de palabras dispersas.

Como consecuencia de ello, el alumno podrá recuperar más fácilmente las unidades en una situación concreta, mejorará la fluidez y la corrección, (Higueras, 2004a), comprenderá las metáforas (Howard, 1988 citado en Higueras 1997) que se esconden detrás de algunas expresiones, tendrá más facilidad para segmentar adecuadamente las unidades léxicas y será capaz de diferenciar entre el significado literal y el figurado (Ruiz, 1994).

Y, por último, pero no por ello menos importante, estas unidades son un buen reflejo de nuestra cultura (Ruiz, 1994) y, aunque en las clases de lenguas mayoritariamente se enseñe la lengua instrumental, la información social y cultural supone una vertiente complementaria de gran interés para que el alumno pueda comprender con mayor conocimiento la comunicación en la lengua meta. Como también afirmaba Leal (2011: 47) “las expresiones fraseológicas españolas engloban el espíritu del pueblo español, su sentido del humor, su ironía y su modo de entender y afrontar la vida. Este tipo de unidades de la lengua refleja lo cotidiano de la vida española”.

3. Metodología

Para realizar esta investigación nos hemos servido de la creación de un corpus, la nivelación de este y la posterior elaboración de una encuesta en línea con el objetivo de comprobar la aportación que hace la nivelación en la enseñanza del léxico y probar si hay otros factores que también pueden ayudar a la buena enseñanza de este.

3.1. Creación de un corpus

El corpus se ha creado a partir del diccionario de frecuencias de Davies (2006). Este es un diccionario bastante novedoso en el que el lingüista americano recoge las 5000 palabras más frecuentes del español. Además, en él se recoge información perteneciente a la categoría gramatical, el índice de frecuencia (así como su dispersión en el corpus) y su traducción en inglés. El diccionario contiene también 30 listas temáticas organizadas por frecuencia, de las cuales optamos por centrarnos en una que fue la que tiene relación con la “ropa” y que mostramos a continuación:

Clothing (ropa 1285) words # 1 – 7500		
General terms:	bota 2735-F boot	cinturón 3922-M belt
prenda 2939-F piece of clothing	botón 2865-M button	chaqueta 4372-F jacket
(talla) 4330-F size (of clothing), stature	sombrero 2899-M hat	camiseta 4427-F T-shirt
Specific pieces/parts of clothing:	abrigo 2996-M overcoat	blusa 5254-F blouse
traje 1710-M suit	falda 3143-F skirt	zapatilla 5610-F sneakers
zapato 1932-M shoe	corbata 3238-F tie	chaleco 5810-M vest
vestido 2220-M dress	manga 3266-F sleeve	sostén 6321-M bra
camisa 2443-F shirt	guante 3392-M glove	gorro 6705-M cap
pantalón 2489-M pants	pañuelo 3900-M handkerchief, shawl	delantal 7417-M apron
	manto 3904-M cloak	

Ilustración 1. Lista temática sobre la “ropa” en *A Frequency Dictionary of Spanish: core vocabulary for learners* de Mark Davies.

Así, escogimos todas las palabras que aparecían en este recuadro a excepción de los términos generales (“prenda” y “talla”) y recogimos todas las unidades pluriverbales que tenían como base estas palabras. Para la confección de este corpus nos servimos de cuatro diccionarios entre los cuales están el *DLE*, el *Clave* y el *REDES* y el *Diccionario combinatorio práctico* de Bosque; además de un corpus textual, el CORPES XXI.

Nos servimos de todas las fuentes anteriormente citadas para formar un corpus que fuera lo más completo posible. De todas maneras, esto no quiere decir que reuniéramos todas las expresiones que aparecían en cada uno de ellos (principalmente porque algunas unidades resultaban estar en desuso), aunque cada uno de ellos cumplía una función determinada en esta labor: el *DLE* es un diccionario normativo (con información histórica), el *Clave* es un diccionario mucho más actual que deja de lado expresiones en desuso, el *REDES* y el *Diccionario combinatorio* se dedican precisamente a reflejar las combinaciones entre las palabras y el CORPES XXI es un corpus textual que presenta la frecuencia y el uso tanto de palabras como de la combinación de esas palabras con otros elementos.

3.2. Propuesta de nivelación

Una vez elaborado el corpus, el siguiente paso de este estudio fue diseñar una propuesta de nivelación⁴. Para ello, tuvimos en cuenta los niveles establecido en el MCER (A, B y

⁴ Esta propuesta de nivelación se especifica en el apartado § 4.1.

C) y nos servimos de la guía del PCIC en los apartados *Nociones generales y nociones específicas* en los que podemos encontrar vocabulario ya nivelado.

También, para nivelar estas unidades nos servimos de algunos parámetros y criterios como la restricción, la opacidad, la complejidad y la frecuencia (Navajas, 2006). Como ya dijimos, dividimos las unidades pluriverbales en: combinaciones libres, colocaciones y expresiones idiomáticas. Así, las combinaciones libres son menos opacas, restrictivas y complejas que las colocaciones y estas, a su vez, también lo son menos con respecto a las expresiones idiomáticas. La frecuencia es un parámetro que podemos medir gracias al CORPES XXI, pero no siempre refleja el uso real de estas. De este modo, la nivelación es un proceso subjetivo que dependerá de la visión que tengamos de cada una de las unidades objeto de estudio.

Grosso modo, pensamos que el esquema general y, por tanto, la enseñanza a alumnos de español como lengua extranjera debería seguir lo que se contempla en el siguiente eje de nivelación:

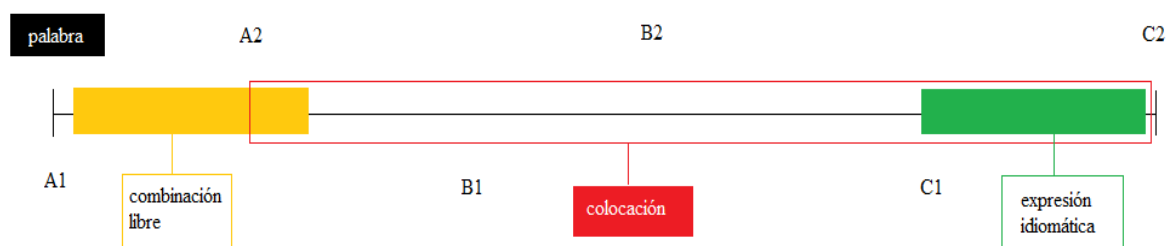


Ilustración 2. Propuesta de eje de nivelación.

Como dice Corpas (1996), estas unidades que ella denomina “fraseológicas” siguen una gradación dependiendo de sus características y, de hecho, se forma “un *continuum* en el que se distinguen puntos sobresalientes, que marcan los elementos más claros y puntos intermedios que indican categorías intermedias”.

Las combinaciones libres podrían enseñarse en los niveles A1-A2, las colocaciones a partir del nivel A2 en adelante y las expresiones idiomáticas en los niveles C1-C2. Es cierto que muchos autores defienden que estas expresiones idiomáticas se deben enseñar en niveles anteriores, pero pensamos que esto en muchas ocasiones puede convertirse en una tarea ardua debido al gran grado de *idiomaticidad* que estas presentan que, como ya dijimos, dificulta tanto el aprendizaje del alumno como la enseñanza del profesor.

Una vez trazado lo ya expuesto, podríamos fijarnos en el tipo de combinaciones que resultarían más abundantes y, por tanto, más frecuentes. Por ejemplo, Koike (2001) presenta el estudio de las colocaciones formadas por un verbo más un sustantivo por ser la estructura más numerosa y representativa de las colocaciones en español seguida de las colocaciones sustantivo-adjetivo.

Otro aspecto que me gustaría destacar aunque peque para algunos de obvio y para otros de subjetivo es el sentido común y las nociones de un profesor de lenguas. Este es un aspecto que no se tiene en cuenta, pero la realidad es que siendo nativos de la lengua de enseñanza y, además, conociendo nociones específicas para la enseñanza de esa lengua son aptitudes para tener en cuenta a la hora de nivelar el léxico. Somos conocedores del vocabulario que empleamos día a día, así que podemos ofrecer una opinión sobre las expresiones que deberían aprenderse antes o cuáles sería prudente dejar para niveles más avanzados. Ligado a esto, también el aprendizaje de otras lenguas y, por tanto, ponerse en la piel de alumno, puede ayudar a tener otra visión sobre el uso que se hace de las palabras y sus combinaciones.

3.3. Encuesta

Para finalizar este estudio, elaboramos una encuesta en línea dirigida a un grupo concreto de estudiantes de español. En este cuestionario introdujimos preguntas sobre sus estudios de español y también ejercicios prácticos realizados a partir del corpus anteriormente creado. En un principio pensamos en realizar esta encuesta-ejercicio práctico de manera presencial, pero no tuvimos la oportunidad de realizarlo; por ello, optamos por elaborar la encuesta de manera telemática. De todas maneras, pedimos a los alumnos que no consultaran ninguna fuente y que respondieran con total sinceridad al tratarse de una participación voluntaria que no sería evaluada en su expediente académico.

En total pudimos recoger 10 respuestas de alumnos que cursaban *Spanish Joint Honours Degree* en *Nottingham Trent University*. Cabe decir que no requerimos variables como la edad o el sexo porque no eran de interés para este estudio y que los estudiantes realizaron las encuestas de forma anónima. El único dato que se le pidió al alumno fue el curso en el que estaba matriculado para poder relacionarlo con los niveles del MCER. Los estudiantes que participaron formaban parte del primero y último curso que correspondían, respectivamente, a los niveles A2/B1 y B2/C1.

Podríamos decir que el cuestionario constaba de dos partes: la primera se basaba en conocer el perfil del alumno a partir de seis preguntas que tenían relación con el estudio del español y la segunda se realizó para ver la conciencia que tenía el alumno sobre algunas de las unidades pluriverbales que se encontraban en nuestro corpus a partir de ejercicios mecánicos o prácticos. Esta encuesta *online* se realizó mediante los formularios de Google y se puede acceder a ella en el siguiente enlace:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeGI4jVLtdzzXzo4uTQM4jMzVHa5CiX9dYt-FNEbR-l6-iI1g/viewform?usp=sf_link

4. Estudio

Este apartado se dividirá en las dos partes que conforman nuestro estudio: (1) propuesta de nivelación y (2) análisis de las encuestas.

4.1. Propuesta de nivelación

A continuación, se presenta la propuesta de nivelación. Hemos realizado una propuesta de nivelación por cada una de las bases que recogimos del diccionario de Davies, por tanto, en total se han elaborado 25 propuestas de nivelación. Estas se presentan mediante tablas en la que se dividen los distintos niveles del MCER (A1, A2, B1, B2, C1 y C2). Debajo de estas tablas proporcionamos información específica sobre el proceso de nivelación que hemos seguido.

Cabe decir que a medida que se elaboraban estas tablas hemos tenido que ir rectificando o sugiriendo otros puntos de vista en los que podíamos justificar la nivelación planteada. Esto muestra la dificultad que presenta la nivelación del léxico además de la subjetividad que esta presenta.

1. Ropa	
A1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ropa
A2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ropa limpia/ sucia/ nueva/ vieja/ cómoda/ incómoda/ ligera
B1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ropa apretada/ amplia/ ancha/ ceñida/ ajustada/ holgada/ arrugada ▪ ropa moderna/ antigua/ elegante ▪ ropa interior/ blanca/ deportiva / íntima ▪ ropa de calle/ de cama

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ropa de marca ▪ cambiar(se) de ropa ▪ quitar(se) la ropa
B2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ropa desgastada/ deshilachada/ llamativa/ espectacular/ vistosa/ original ▪ ropa importada ▪ ropa de firma/ de diseño/ de moda/ pasada de moda ▪ ropa de luto
C1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ir ligero (de) ropa
C2	

Tabla 1. Propuesta de nivelación de "ropa".

“Ropa” es el nombre genérico para referirnos a todos los lemas que estudiaremos aquí, es el hiperónimo. Esta es la razón por la cual lo colocamos en el nivel inicial.

Hemos elaborado un protocolo para nivelar las distintas combinaciones que se basa en el grado de uso que presente el adjetivo que acompaña al nombre. En este sentido, podemos hacer una distinción entre, por ejemplo, “ropa limpia” (A2), “ropa apretada” (B1) y “ropa desgastada” (B2).

En el nivel B1 también hemos incluido unidades que tienen un grado de coaparición mucho más frecuente como, por ejemplo, “ropa interior” o “ropa deportiva” y las combinaciones verbo-sustantivo que resultan más comunes como “cambiar(se) de ropa”.

Pensamos que la unidad “ir ligero de ropa” tiene un sentido metafórico referido, sobre todo, al género femenino y; por ello, creemos que sería conveniente que los alumnos lo estudiaran ya en un nivel C.

2. Traje	
A1	
A2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ traje
B1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ traje corto/ largo/ ceñido/ elegante ▪ traje de baño/ de noche ▪ traje de torero/ de luces ▪ traje de novia

B2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ traje de seda ▪ traje regional/ de ceremonia/ ceremonial/ tradicional/ folclórico/ de gala/ militar/ de batalla/ espacial ▪ traje de chaqueta/ sastre ▪ traje de etiqueta ▪ abrochar(se)/ desabrochar(se) el traje
C1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ traje a medida ▪ ir (de) traje/ vestir (con) traje ▪ lucir traje
C2	

Tabla 2. Propuesta de nivelación de "traje".

En el caso de “traje” se ha decidido introducir la palabra o lema en el nivel A2 siguiendo el patrón del MCER del PCIC⁵.

Las combinaciones que podemos encontrar niveladas en los niveles B1-B2 siguen el mismo funcionamiento que ya hemos explicado para el caso de “ropa”. En este caso, por ejemplo, tenemos “traje corto” en el nivel B1 y “traje regional” en el nivel B2. En el nivel B2 también hemos incluido las combinaciones de verbo-nombre que resultan menos frecuentes como “abrochar(se) el traje”.

En el nivel C1 se ha incluido, por una parte, la expresión “traje a medida” por ser mucho menos frecuente y por, además, pertenecer a un ámbito concreto que es el de la ‘confección’ de prendas. Por otra parte, hemos incluido en este nivel las expresiones “ir (de) traje” y “lucir traje” porque se alejan más del aspecto literal y pueden entenderse con un sentido más figurado.

3. Zapato	
A1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ zapato(s)
A2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ zapato(s) de tacón ▪ par de zapatos
B1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ zapato(s) de fiesta/ de baile ▪ caja de zapatos ▪ llevar/ poner(se)/ quitar(se) (los) zapatos

⁵ Todas las referencias al MCER del PCIC se pueden encontrar en el apartado de *Nociones específicas*.
12.2. Ropa, calzado y complementos.

B2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ calzar(se) el/un zapato, los/unos zapatos
C1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ apretar(le)/rozar(le) (a alguien) el/un zapato, los/unos zapatos
C2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ no llegarle (a alguien) a la suela del zapato

Tabla 3. Propuesta de nivelación de "zapato".

Esta palabra aparece en el A1 del MCER del PCIC y, por ello, hemos seguido esta indicación. En el diccionario de frecuencias de Davies aparece “zapato” en singular, pero eso no refleja el uso real. Por eso, hemos decidido incluir tanto el uso que se hace en singular como en plural que, incluso, es más común.

En este caso no tenemos combinaciones libres formadas por sustantivo-adjetivo. Se ha decidido colocar “zapato(s) de tacón” y “par de zapatos” en el nivel A2 por su alta frecuencia respecto a las demás combinaciones/colocaciones.

En el nivel B1 enseñaríamos combinaciones formadas por nombre-sintagma preposicional como “zapato(s) de fiesta” y combinaciones verbo-nombre como “llevar/ poner(se)/ quitar(se) (los) zapatos”. Otras combinaciones verbo-nombre menos usuales irían en el B2 o, incluso, en el C1 como “rozar(le) el zapato”.

Finalmente, en el nivel C2 hemos colocado la expresión idiomática “no llegarle a la suela del zapato” por su *idiomaticidad*. Como ya dijimos en apartados anteriores, las expresiones idiomáticas hemos considerado que deberían estudiarse en un nivel C.

4. Vestido	
A1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ vestido
A2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ vestido corto/ largo/ apretado/ ajustado/ nuevo/ estampado ▪ vestido de fiesta/ de noche
B1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ vestido suelto/ escotado/ entallado/ estiloso/ holgado/ vaporoso/ plisado/ extravagante/ lujoso/ clásico/ de tirantes/ de manga larga/ de volantes ▪ vestido de fantasía/ de cóctel ▪ poner(se)/ probar(se)/ quitar(se) el/un vestido
B2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ vestido de seda ▪ vestido de luto/ de etiqueta/ de gala/ de cola ▪ hacer/ diseñar/ coser/ encoger el/un vestido

C1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ vestido a medida/ a la moda ▪ vestido de domingo/ de <i>sport</i> ▪ dar de sí/ ajustar(se)/ ceñir(se) el/un vestido ▪ deshilar(se)/ desgarrar(se)/ rasgar(se)/ remendar/ zurcir el/un vestido ▪ enfundar(se) un vestido/ sacar(se) el/un vestido ▪ lucir el/un vestido
C2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ hacer juego (con) el/un vestido

Tabla 4. Propuesta de nivelación de "vestido".

“Vestido” no aparece nivelado en el MCER del PCIC, pero consideramos que debería enseñarse en un nivel A1 por su alta frecuencia.

Siguiendo nuestras indicaciones, colocamos “vestido corto” en un nivel A2 con respecto a “vestido escotado” en un B1. En el nivel A2 también hemos introducido “vestido de fiesta/ de noche” por su frecuencia con respecto a las otras combinaciones libres formadas por sintagmas preposicionales (como “vestido de luto” en un nivel B2) y por comparación con la nivelación que se hizo en “traje”.

Las combinaciones verbo-sustantivo más comunes se encuentran en un nivel B1 (“poner(se) un vestido”), pero otras combinaciones menos frecuentes o en las que el verbo pertenezca al ámbito de la ‘confección’ se colocaran en niveles más avanzados como “diseñar un vestido” (B2) o “deshilachar(se) un vestido” (C1).

Dentro del nivel C1 nos ha generado curiosidad las combinaciones de “vestido de domingo/ de *sport*”; el primero por ser una forma que se considera más bien con un significado no tan literal y muy arraigado a la cultura y, el segundo por estar formado por un extranjerismo. En el nivel C2 hemos colocado la expresión “hacer juego con un vestido” por estar formado por una construcción verbal metafórica que puede resultar mucho más compleja para los estudiantes.

5. Camisa	
A1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ camisa
A2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ camisa blanca/ estampada/ lisa ▪ camisa de algodón ▪ camisa (a/de) rayas/cuadros

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ camisa de manga (larga/corta) ▪ mangas (de) (la/una) camisa
B1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ camisa clásica/ estafalaria/ vaquera ▪ camisa sintética/ de fibra/ de seda ▪ camisa de vestir ▪ camisa de fuerza
B2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ cuello/ puño (de) camisa ▪ botón (de) la camisa ▪ arrugar(se)/ remangar(se)/ encoger(se)/ coser/ confeccionar/ arreglar/ ajustar/ agrandar/ ensanchar/ estrechar/ diseñar (la/una) camisa
C1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ meterse (alguien) en camisa de once varas ▪ (ir) en mangas de camisa ▪ (perder) hasta la camisa
C2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ cambiar de camisa (<i>met.</i>) ▪ no llegarle (a alguien) la camisa al cuerpo

Tabla 5. Propuesta de nivelación de "camisa".

“Camisa” es una palabra que aparece en el nivel A1 del MCER del PCIC, por ello aquí también la añadimos en ese nivel.

En los niveles A2 y B1 añadimos las combinaciones sustantivo-adjetivo siguiendo la frecuencia que tenga el elemento que acompaña a la base de la unidad. Así, en el nivel A2 tenemos “camisa blanca/ de algodón”, mientras que en el nivel B1 “camisa clásica/ de fibra”.

También, en el nivel B1 se incluye la colocación “camisa de fuerza” ya que va más allá de su sentido literal y tiene una coocurrencia frecuente. En el nivel B2 incluimos las ‘partes’ de una camisa como “cuello o botón de una camisa”, de hecho, “botón”, como veremos en la tabla 8 no aparece hasta este mismo nivel. También se incluyen en el B2 las combinaciones verbo-sustantivo menos frecuentes.

Los niveles C1-C2 quedan reservados para las expresiones idiomáticas formadas a partir del sustantivo “camisa”. Podemos decir que quizás no todas las expresiones serán conocidas por los hablantes nativos, pero las incluimos porque aún están en uso.

6. Pantalón	
A1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ pantalón/-ones
A2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ pantalón/-ones corto(s)/ largo(s)/ ajustado(s) ▪ pantalón/-ones vaquero(s)/ tejano(s)
B1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ pantalón/-ones amplio(s) ▪ pantalón/-ones de mezclilla/ de pana/ de cuero/ de algodón ▪ pantalón/-ones campana/ bombacho/ pitillo/ de pinzas ▪ pantalón/-ones de deporte/ deportivo(s) ▪ coser/ arreglar/ encoger el/un pantalón, los/unos pantalones
B2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ pantalón/-ones pirata/ de <i>sport</i> ▪ desteñir/ remangarse/ subirse/ ajustarse/ apretarse/ ceñirse/ meter/ sacar/ agrandar/ estrechar/ ensanchar/ zurcir/ confeccionar el/los pantalón/-ones
C1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ falda pantalón
C2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ bajarse (alguien) los pantalones (<i>met.</i>) ▪ llevar (alguien) los pantalones (<i>met.</i>)

Tabla 6. Propuesta de nivelación de "pantalón".

Aparece esta palabra en el nivel A1 como así lo hace en el MCER del PCIC. Al igual que ocurrió con el lema “zapato”, en el diccionario de frecuencias de Davies aparece “pantalón” en singular, pero eso no refleja el uso real. Por eso, se ha decidido incluir tanto el uso que se hace en singular como en plural que, incluso, es más común.

Siguiendo como es común la frecuencia, hemos colocado adjetivos más comunes en el nivel A2 como “pantalón largo”, ya que los menos comunes los reservamos para el nivel B1 en este caso como “pantalón amplio”. También es interesante ver como el ‘material’ de estas prendas influye en estas prendas y en su frecuencia (“pantalón tejano” en B1 y “pantalón de mezclilla” en B2).

En los niveles B1-B2 también se encuentran la combinación verbo-sustantivo por orden de uso. También, en el nivel B2 incluimos “pantalón pirata” y “pantalón de *sport*”, la primera por ser una metáfora y, la segunda, por ser un extranjerismo.

Ya en los niveles más avanzados se ha considerado “falda pantalón” en un nivel C1 por acercarse más a la etiqueta de ‘colocación’, ya que realmente no se refiere a un “pantalón”, sino a otra prenda diferente que presenta poca frecuencia. En el nivel C2

aparecen las expresiones idiomáticas que hemos aclarado en la tabla porque si no especificamos que se tratan de sentidos metafóricos, se pueden confundir con los sentidos literales que también tienen estas unidades.

7. Bota	
A1	
A2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ bota(s)
B1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ bota(s) alta(s)/ vieja(s) ▪ bota(s) de cuero/ de caucho/ vaquera(s) ▪ bota(s) militares/ de montar
B2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ bota(s) de caña alta/ de media caña ▪ bota(s) campera(s)/ tejana(s)/ puntiaguda(s)/ regional(es) ▪ bota(s) de agua/ de lluvia/ de montaña/ de futbol
C1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ponerse las botas (<i>met.</i>)
C2	

Tabla 7. Propuesta de nivelación de "bota".

En el caso de “bota”, se ha decidido introducir la palabra o lema en el nivel A2 siguiendo el patrón del MCER del PCIC. Además, se ha decidido incluir tanto el singular como el plural, aunque en el diccionario de frecuencias de Davies solo aparezca esta en singular.

En el nivel B aparecen las combinaciones y colocaciones que tenemos en el corpus dependiendo de su frecuencia. Es interesante ver como en el corpus quedan registradas las expresiones “bota alta” (B1) y “bota de caña alta” (B2) que, aunque significan lo mismo, el nombre ‘caña’ hace subir el nivel de la unidad.

En el nivel C1 se ha nivelado la única expresión idiomática por su *idiomaticidad*.

8. Botón	
A1	
A2	
B1	
B2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ botón

C1	<ul style="list-style-type: none"> caerse/ descoser(se)/ despegar(se)/ salirse/ coser/ pegar/ abrochar/ desabrochar/ perder el/un botón
C2	<ul style="list-style-type: none"> botón de muestra

Tabla 8. Propuesta de nivelación de "botón".

Esta palabra no aparece en el MCER del PCIC, pero la podemos comparar con otras palabras que aparecen en el nivel B2 como “aguja” o “cremallera”.

En el C1 añadimos todas las colocaciones o combinaciones verbo-sustantivo y en el C2 una colocación más compleja y específica de un campo específico como es la ‘confección’.

9. Sombrero	
A1	
A2	<ul style="list-style-type: none"> sombrero
B1	<ul style="list-style-type: none"> sombrero de paja/ tejano/ de fieltro/ de pana llevar/ poner(se)/ quitar(se) el/un sombrero
B2	<ul style="list-style-type: none"> sombrero de copa/ de tres picos
C1	<ul style="list-style-type: none"> enfundar(se)/ encasquetar(se)/ lucir/ ladear(se)/ hacer juego (con) el/un sombrero
C2	<ul style="list-style-type: none"> quitarse (alguien) el sombrero (<i>met.</i>)

Tabla 9. Propuesta de nivelación de "sombrero".

En el caso de “sombrero” se ha decidido introducir la palabra o lema en el nivel A2 siguiendo el patrón del MCER del PCIC.

En el nivel B1 encontraríamos las combinaciones tanto de sustantivo-adjetivo como verbo-sustantivo. En el nivel C1 hemos considerado introducir las combinaciones verbo-sustantivo menos frecuentes como “encasquetar(se) el sombrero”. En el nivel B2 aparecen las colocaciones que representan los “tipos de sombrero” que son más comunes. Se podrían poner todos los tipos existentes que aparecen tanto en el DLE como en el Clave, pero me parece innecesario para un aprendiz de español.

Por último, se ha añadido en el nivel B1 “quitar(se) el sombrero” con un sentido literal, mientras que el que aparece en el nivel C2 sería la expresión idiomática con sentido metafórico.

10. Abrigo	
A1	
A2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ abrigo
B1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ abrigo largo/ corto/ cómodo/ grueso/ fino/ apretado/ ceñido/ elegante ▪ abrigo de piel ▪ llevar/ poner(se)/ quitar(se) el/un abrigo
B2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ abrigo de visón ▪ abrigo masculino/ femenino ▪ abrochar/ estrenar/ lucir/ colgar el/un abrigo ▪ prenda (de)/ ropa (de) abrigo
C1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ enfundar(se)/ despojar(se) de el/un abrigo
C2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ al abrigo (de) (algo) ▪ de abrigo

Tabla 10. Propuesta de nivelación de "abrigo".

Esta palabra no aparece en el MCER del PCIC, pero la colocamos en el nivel A2 donde salen otras ‘prendas (de) abrigo’ como “guantes” o “bufanda”.

Por un lado, las combinaciones sustantivo-adjetivo aparecen en el nivel B1 principalmente, aunque en el nivel B2 colocamos las expresiones abrigo masculino/ femenino que no se refieren a “abrigos que llevan hombres o mujeres” necesariamente, sino al corte de confección. Como podemos ir viendo, siempre que las expresiones tienen que ver con el ámbito más específico de ‘confección’, estas suelen ir en niveles más avanzados.

Por otro lado, las combinaciones verbo-sustantivo van desde el nivel B1 (“llevar un abrigo”) al C1 (“enfundarse un abrigo”) dependiendo del grado de uso. En el nivel C2 es cuando encontramos expresiones metafóricas con el sentido de ‘estar a cubierto’ (“al abrigo”) que es una de las acepciones que aparecen en los diccionarios.

11. Falda	
A1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ falda
A2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ falda corta/ larga/ lisa/ estampada ▪ falda (a/de) rayas/ cuadros/ lunares

B1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ falda clásica/ recta/ de vuelo/ plisada/ extravagante/ estrafalaria/ vaporosa/ abombada
B2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ falda de tubo/ evasé/ de tablas ▪ falda escocesa ▪ acortar/ alargar la/una falda
C1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ falda pantalón ▪ recoger(se)/ levantar/ agarrar/ sujetar la falda
C2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ estar pegado a las faldas (de alguien) ▪ lío/ asunto/ afición/ escándalo de faldas ▪ falda de una montaña/ de un monte

Tabla 11. Propuesta de nivelación de "falda".

Seguimos el MCER del PCIC que introduce esta palabra ya en un nivel A1.

En los niveles que le siguen introducimos combinaciones libres y colocaciones según el orden del esquema que hemos seguido. Así, las combinaciones de sustantivo más adjetivo se recogen en los niveles A2 (“falda corta/de rayas”), B1 (“falda estrafalaria”), B2 (“falda de tubo/ escocesa”) y las de verbo-sustantivo en B2 (“acortar la falda”) y C1 (“recoger(se) la falda”).

La explicación de la expresión “falda pantalón” la encontramos en la tabla 6 y en el nivel C2 insertamos expresiones metafóricas referidas unas a la falda como parte de un todo (metonimia), en este caso, de la mujer, que es la que suele llevar esta prenda (“lío de faldas”) y “en el último punto” de otro ámbito que no sea la vestimenta (“falda de una montaña”).

12. Corbata	
A1	
A2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ corbata
B1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ corbata de rayas ▪ poner(se) quitar(se) la/una corbata ▪ llevar corbata
B2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ corbata de seda ▪ corbata llamativa/ vistosa/ de fantasía/ elegante/ extravagante/ estrafalaria

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ apretar la corbata
C1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ corbata hortera/ chillona/ cantosa ▪ lucir/ anudar(se)/ desanudar(se) la/una corbata ▪ cambiar (de) corbata
C2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (ir) de corbata ▪ (ir) de traje y corbata

Tabla 12. Propuesta de nivelación de "corbata".

Esta palabra no aparece nivelada en el MCER del PCIC, pero he decidido insertarla en el nivel A2 por semejanza semántica con otras palabras como "traje".

Desde el nivel B1 al C1 se encuentran las combinaciones formadas por sustantivo-adjetivo y verbo-sustantivo. Según la frecuencia, encontraremos las expresiones en un nivel u otro. Por ejemplo, hemos colocado combinaciones como "corbata de rayas" o "llevar corbata" en un nivel B1, "corbata de seda" o "apretar la corbata" en el B2 y "corbata hortera" o "cambiar de corbata" en el C1.

En el nivel C2 encontramos expresiones que no se alejan del todo de la literalidad, podemos decir que están a medio camino entre la expresión y la colocación como "ir de corbata" que es un caso similar al que podemos encontrar también en la tabla 2 con "ir de traje".

13. Manga	
A1	
A2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ manga
B1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ manga larga/corta
B2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ mangas arremangadas ▪ sin mangas
C1	
C2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (tener) manga ancha ▪ sacarse (algo) de la manga ▪ ser más corto que las mangas de un chaleco ▪ (dar/hacer) un corte de mangas

Tabla 13. Propuesta de nivelación de "manga".

Esta palabra no aparece nivelada en el MCER del PCIC, pero hemos decidido insertarla en el nivel A2 por su frecuencia; ya que tenemos palabras como “corbata” o “abrigo” que hemos decidido insertar en ese nivel y tienen una frecuencia relativa menor según el CORPES XXI.

En los niveles B1 y B2 tenemos las combinaciones de sustantivo-adjetivo y una combinación mucho menos frecuente que es la combinación preposición-sustantivo.

Finalmente, en un C2 se presentan las expresiones idiomáticas que se escapan del sentido literal y necesitan un mayor entendimiento por parte del alumno de lenguas.

14. Guante	
A1	
A2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ guante(s)
B1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ guante(s) de goma/ látex ▪ guante(s) de boxeo ▪ par de guantes ▪ quitar(se)/ poner(se)/ llevar los/unos guantes
B2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ guante(s) de fregar ▪ guante(s) higiénico(s)/ protector(es) ▪ juego de guantes ▪ lucir guantes
C1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ guante(s) quirúrgico(s)/ térmico(s)
C2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ suave como un guante ▪ (ir) como un guante ▪ colgar los guantes (<i>met.</i>) ▪ con guante blanco ▪ de guante blanco

Tabla 14. Propuesta de nivelación de "guante".

En el caso de “guante”, se ha decidido introducir la palabra o lema en el nivel A2 siguiendo el patrón del MCER del PCIC. Al igual que ocurre con “zapato(s)” y “pantalón-ones”, también hemos considerado el plural de guante por ser más frecuente.

En los niveles B1, B2 y C1 encontramos colocaciones léxicas que se colocan en los distintos niveles debido a su uso. Así, por ejemplo, encontramos guantes de goma (B1),

“guantes de fregar” (B2) y “guantes quirúrgicos” (C1). Este último junto a “guantes térmicos”, aunque podrían incluirse en un nivel B, se han incluido en el C1 por ser menos frecuente y por (en el caso de “quirúrgico”) tratarse de un vocablo que se restringe a un ámbito específico como es el de la ‘medicina’.

Si nos fijamos, en el nivel B también hacemos una distinción entre “par de guantes” y “juego de guantes” porque, aunque son sinónimas, “juego de guantes” presenta mucha más dificultad en su aprendizaje porque juego ya no se entiende literalmente como la primera acepción que encontramos en el diccionario.

Por último, en el nivel C2 incluimos todas las expresiones idiomáticas por, al igual que en los demás casos, su *idiomaticidad*.

15. Pañuelo	
A1	
A2	<ul style="list-style-type: none"> pañuelo
B1	<ul style="list-style-type: none"> pañuelo de papel/ de tela/ de seda llevar el/un pañuelo
B2	<ul style="list-style-type: none"> pañuelo perfumado/ bordado lucir/ sacar el/un pañuelo
C1	<ul style="list-style-type: none"> pañuelo desechable anudar(se) el/un pañuelo pañuelo de bolsillo limpiar(se)/ sonar(se) (con) el/un pañuelo
C2	<ul style="list-style-type: none"> pañuelo blanco (fig.) agitar/ondear un pañuelo (fig.)

Tabla 15. Propuesta de nivelación de "pañuelo".

En el caso de “pañuelo” se ha decidido introducir la palabra o lema en el nivel A2 siguiendo el patrón del MCER del PCIC.

Al igual que en los otros casos, en los niveles B1, B2 y C1 encontramos ejemplos de combinaciones formadas por un sustantivo y un adjetivo que se gradúan por su uso. También ocurre lo mismo con las combinaciones verbo-sustantivo (“llevar/ lucir/ sonar(se) con un pañuelo”).

En el nivel C2 se incluyen dos expresiones por tener un sentido figurado: el primero, “pañuelo blanco” con el sentido de ‘despedida’ y, el segundo, “agitar/ondear un pañuelo” con el sentido de ‘rendirse’. De todos modos, tendríamos que tener en cuenta que estas expresiones también pueden tener un sentido literal.

16. Manto	
A1	
A2	
B1	
B2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ manto ▪ manto de fibra
C1	<ul style="list-style-type: none"> • manto celeste/ celestial/ de estrellas/ de niebla/ nocturno/ de sombra/ de la Tierra • manto protector • manto de sueño/ de tristeza/ de furia • manto de hielo/ glaciario/ rocoso/ de dureza • manto de silencio • manto de rezo
C2	

Tabla 16. Propuesta de nivelación de "manto".

La palabra “manto” no aparece nivelada en el MCER del PCIC, pero hemos decidido añadirla al nivel B2 a semejanza de otras palabras que sí se recogen en el MCER como “albornoz”, “bata” o “delantal”. Además, he decidido poner en el mismo nivel la única combinación que aparece de esta palabra (“manto de fibra”), ya que todos los otros compuestos son metáforas literarias y, por tanto, los tendremos que incluir en el nivel C.

17. Cinturón	
A1	
A2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ cinturón
B1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ cinturón ancho ▪ cinturón de cuero/ oro ▪ poner(se)/ quitar(se) el/un cinturón

B2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ agujero (de) el/un cinturón ▪ medida/ talla (de) el/un cinturón ▪ abrochar(se)/ desabrochar(se) el/un cinturón ▪ ajustar/ aflojar/ apretar el/un cinturón ▪ cinturón de seguridad
C1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ hebilla (de) el/un cinturón ▪ cinturón de grasa/ de castidad/ de yudo/ negro
C2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ apretar(se) el cinturón (<i>met.</i>)

Tabla 17. Propuesta de nivelación de "cinturón".

Esta palabra no aparece nivelada en el MCER del PCIC, pero hemos decidido insertarla en el nivel A2 por semejanza léxica con otros vocablos como “pañuelo” o “bufanda” que también son complementos de vestimenta.

En los niveles B1, B2 y C1 aparecen combinaciones o colocaciones léxicas ordenadas según el esquema ya explicado. Consideramos que “cinturón de seguridad”, “cinturón de grasa” y “cinturón de castidad” entre otros pueden ser etiquetadas como colocaciones por la coaparición recurrente, pero pensamos que la primera debería aprenderse en un nivel B2 porque es la colocación más frecuente debido al contexto social (desde que las leyes de circulación obligaron su uso).

En el nivel B2 también encontramos combinaciones a partir de las ‘partes’ del cinturón, al igual que “hebilla de un cinturón” que hemos colocado en el nivel C1. Esto se debe a que “hebilla” nos parece una palabra básica para incluir en un nivel B.

Por último, “apretar(se) el cinturón” puede entenderse literalmente, pero la expresión a la que nos referimos en el nivel C2 la entendemos desde su sentido metafórico y, por esto, se incluye en este nivel.

18. Chaqueta	
A1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ chaqueta
A2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ chaqueta vaquera ▪ chaqueta de cuero ▪ chaqueta a cuadros
B1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ chaqueta de pana/ de mezclilla/ de lino/ de paño ▪ quitar(se)/ abrir/ cerrar la/una chaqueta

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ coser/ arreglar la/una chaqueta
B2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ traje de chaqueta ▪ chaqueta de torero ▪ abrochar/ desabrochar/ colgar la/una chaqueta ▪ acortar/ alargar la/una chaqueta
C1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ chaqueta abotonada/ cruzada ▪ arremangar(se) la chaqueta
C2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ cambiar de chaqueta (<i>met.</i>)

Tabla 18. Propuesta de nivelación de "chaqueta".

Esta palabra no aparece en el MCER del PCIC, pero sería conveniente que se enseñase en un nivel A1 al igual que otras prendas como “camisa” o “pantalones”.

En los niveles A2, B1 y B2 aparecen combinaciones y colocaciones (sustantivo-adjetivo y verbo-sustantivo) ordenadas según el esquema ya comentado. En el nivel C1 también aparecen combinaciones: la primera, “chaqueta abotonada”, debe ir en el nivel C1, porque los alumnos aprenden la raíz del adjetivo (“botón”) en el B2 y, la segunda, por la especificidad del verbo.

Por último, en el C2 insertamos una expresión idiomática. Esta también puede tener un sentido literal, pero especificamos que nos referimos a ella con su sentido metafórico.

19. Camiseta	
A1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ camiseta
A2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ camiseta larga/ estampada/ ajustada/ ancha ▪ camiseta de manga corta/ larga/ sin mangas
B1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ camiseta amplia/ ceñida ▪ camiseta de tirantes ▪ camiseta interior ▪ camiseta de lana/ de algodón ▪ llevar/ poner(se)/ quitar(se) la/una camiseta ▪ coser la/una camiseta
B2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ camiseta escotada/ sudada ▪ camiseta oficial ▪ encoger(se) la/ una camiseta

	<ul style="list-style-type: none"> diseñar la/una camiseta
C1	
C2	<ul style="list-style-type: none"> sudar la camiseta (<i>met.</i>)

Tabla 19. Propuesta de nivelación de "camiseta".

“Camiseta”, que es una palabra muy frecuente en el vocabulario español, no aparece como lema en el MCER del PCIC, pero por lo que ya hemos comentado de su frecuencia, consideramos que debe aprenderse en el primer estadio de aprendizaje.

En los niveles A2, B1 y B2 aparecen combinaciones libres que colocamos según el esquema ya explicado. También podemos considerar algunas de las expresiones como colocaciones por su coaparición frecuente como “camisa interior” o “camisa oficial” que aparecen en los niveles B1 y B2 respectivamente.

Tenemos una unidad que colocamos en el nivel C2 por su *idiomaticidad*. Esta expresión también tiene un sentido literal y, por ello, la marcamos como metafórica.

20. Blusa	
A1	
A2	<ul style="list-style-type: none"> blusa blusa de manga corta/ larga/ sin mangas blusa (a/de) cuadros/ rayas/ flores blusa lisa/ estampada
B1	<ul style="list-style-type: none"> blusa de seda/ de algodón/ sintética blusa sin tirantes poner(se)/ quitar(se) la/una blusa coser/ arreglar/ ajustar la/una blusa
B2	<ul style="list-style-type: none"> blusa de gasa/ de hilo/ de punto/ de fibra blusa bordada/ transparente blusa escotada/ arremangada diseñar/ agrandar/ ensanchar la/una blusa arrugar(se)/ encoger(se)/ confeccionar la/una blusa
C1	
C2	

Tabla 20. Propuesta de nivelación de "blusa".

Seguimos la clasificación de “blusa” del MCER del PCIC que la coloca en el A2. Dentro de este mismo nivel hemos decidido colocar algunas combinaciones libres que son muy comunes y que los alumnos ya han podido aprender junto a otros lemas en este nivel inicial.

En los niveles B1 y B2 seguimos encontrando combinaciones y colocaciones formadas por sustantivo-adjetivo (“blusa de seda/ de gasa”) o por verbo-sustantivo (“coser/ arrugar(se) la blusa”) que siguen una gradación por su uso.

21. Zapatilla	
A1	
A2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ zapatilla(s) ▪ zapatilla(s) nueva(s)/ vieja(s)/ sucia(s)
B1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ zapatillas de cuadros ▪ zapatillas de deporte/ deportivas ▪ poner(se)/ quitar(se) las/unas zapatillas
B2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ zapatillas de raso/ de fieltro ▪ zapatillas de marca ▪ atar(se) las/unas zapatillas
C1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ zapatillas de andar por casa ▪ zapatillas antideslizantes
C2	

Tabla 21. Propuesta de nivelación de "zapatillas".

He decidido colocar “zapatilla” en el nivel A2 porque en el MCER del PCIC aparece “zapatilla de deporte” en el nivel B1. En este mismo nivel colocaríamos las combinaciones fruto de los adjetivos más comunes que ya han sido aprendidos junto a otros sustantivos.

El resto de combinaciones o colocaciones irían en los niveles B, a excepción de “zapatillas de andar por casa” y “zapatillas antideslizantes” que las colocaríamos en un nivel C: la primera podríamos etiquetarla dentro de la denominación de colocación por su recurrencia, pero debería ir en un nivel avanzado al estar compuesto por elementos preposicionales y la segunda, aunque se encuentra más cercana a ser una combinación libre, el adjetivo que acompaña al lema no es de uso común y, además, es un compuesto formado por el prefijo “anti-“.

22. Chaleco	
A1	
A2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ chaleco
B1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ chaleco de cuero ▪ chaleco salvavidas ▪ poner(se)/ quitar(se)/ llevar/ usar el/un chaleco
B2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ chaleco antibalas/ bomba ▪ abrochar/ desabrochar el/un chaleco
C1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ chaleco abotonado/ desabotonado/ cruzado
C2	

Tabla 22. Propuesta de nivelación de "chaleco".

Colocamos “chaleco” en el nivel A2 porque como ‘prenda de vestir’ puede que sea prescindible, pero no lo es en el caso de colocaciones como “chaleco salvavidas” que debería ya aprenderse en un nivel intermedio.

En el nivel B los alumnos aprenderían combinaciones sustantivo-adjetivo y verbo-sustantivo graduadas por su frecuencia. Y, en el C1 encontraríamos el caso de “chaleco abotonado/desabotonado” como consecuencia de la raíz de “abotonado” (“botón”) que hemos introducido en el B2.

23. Sostén	
A1	
A2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ sostén
B1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ sostén bonito/ atractivo ▪ sostén liso/ de encaje/ deportivo ▪ poner(se)/ quitar(se)/ probar(se) el/un sostén
B2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ sostén sensual ▪ sostén bordado/ de fantasía ▪ sostén de aros/ con relleno ▪ tirante/ copa del sostén
C1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ sostén económico ▪ sostén emocional

C2	
-----------	--

Tabla 23. Propuesta de nivelación de "sostén".

Esta palabra no aparece en el MCER del PCIC, pero he decidido incluirla en el nivel A2, ya que aparece “sujetador” en este mismo nivel que es su sinónimo para la acepción que corresponde al campo de la ropa.

En el nivel B introduciríamos combinaciones libres y colocaciones (de menor a mayor frecuencia) y en el C expresiones polisémicas que ya no se refieren a “sostén” como ‘prenda interior femenina para ceñir el pecho’ según el DLE, sino que tienen relación con su sentido primario y, de hecho, su primera acepción: ‘acción de sostener’.

24. Gorro	
A1	
A2	<ul style="list-style-type: none"> gorro
B1	<ul style="list-style-type: none"> gorro de lana/ de piel poner(se)/ quitar(se)/ llevar el/un gorro
B2	<ul style="list-style-type: none"> gorro de lona/ escocés gorro de béisbol gorro con visera gorro de dormir/ de baño encajar(se)/ colocar(se) el/un gorro
C1	
C2	<ul style="list-style-type: none"> estar (alguien) hasta el gorro

Tabla 24. Propuesta de nivelación de "gorro".

No aparece exactamente la palabra “gorro”, pero sí “gorra” en el nivel A2 y, por ello, la incluimos en este.

En los niveles B encontramos combinaciones formadas por sustantivo-sintagma preposicional y verbo-sustantivo. Estas las ordenaremos, como hasta ahora, según su frecuencia.

En el nivel C2 encontramos la única expresión idiomática que contiene este lema.

25. Delantal	
A1	
A2	
B1	
B2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ delantal ▪ delantal blanco/ a cuadros ▪ delantal de plástico/ de seda ▪ delantal de cocina ▪ poner(se)/ quitar(se)/ atar/ desatar el/un delantal
C1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ delantal de hule ▪ delantal con lamparones ▪ amarrar el/un delantal ▪ proteger/ cubrir (con) el/un delantal
C2	

Tabla 25. Propuesta de nivelación de "delantal".

La palabra “delantal” aparece en esta tabla en el nivel B2 siguiendo la nivelación del MCER del PCIC. Asimismo, he decidido que en ese mismo nivel podían aparecer combinaciones libres del mismo de uso frecuente, ya que encontramos que tendrían que estudiarse en el nivel B y no ya en el C. De todos modos, en el C1 también incluimos combinaciones sustantivo-sintagma preposicional y verbo-sustantivo que resultan menos frecuentes.

4.2. Análisis de las encuestas

En este apartado vamos a analizar las encuestas que respondieron alumnos de primero y cuarto del *Spanish Joint Honours Degree* en la *Nottingham Trent University*, lo que correspondería a los niveles B1 y C1. En total obtuvimos 10 respuestas.

Como ya dijimos en el apartado de *Metodología*, este cuestionario constaba de dos partes: la primera parte nos puede servir para determinar si hay algún factor determinante en relación con la conciencia léxica que puedan tener los estudiantes sobre las unidades pluriverbales (ya sea la motivación, las otras lenguas que conoce, el uso del español fuera del aula o cuántos años lleve estudiando español), pero, para ello, primero necesitamos

analizar la segunda parte que consta de los ejercicios propiamente, la parte práctica a la que el alumno se ha expuesto.

Esta segunda parte a la que denominaremos “práctica” consta de cinco ejercicios variados⁶ en los que se incluyen algunas de las unidades que hemos clasificado y nivelado en la propuesta de nivelación.

El primer ejercicio (a) y el segundo (b) tienen la misma mecánica: a partir de una definición con sentido recto de *camisa* y *manga* respectivamente, el alumno debe decidir si las formas que se le presentan a continuación se alejan o no de esa definición. En (a), los alumnos solo tienen la definición y las formas distribuidas en una tabla; mientras que en (b) se le pide al alumno que elabore la definición y la relacione con las formas que se presentan contextualizadas dentro de oraciones.

A partir del resultado de ambos ejercicios, podemos decir que la actividad (b) es mucho más efectiva que (a) porque los alumnos son más conscientes de las expresiones que se alejan del sentido literal. Así, pensamos que es importante plantearnos cuál será la tipología de actividades que presentamos ante este tema léxico concreto. Parece ser que para una primera presentación de estas formas sería conveniente mostrar el *input* contextualizado, al igual que en la elaboración de ejercicios mecánicos.

En el tercer ejercicio (c), los estudiantes tenían que relacionar la definición con el *input* contextualizado y, después, reflexionar sobre cómo expresarían esas unidades en su lengua (mayormente el inglés). Mediante los resultados de estas encuestas vimos como todos los encuestados (menos uno) pudieron entrever o conocían el significado de todas esas expresiones a partir del contexto que se les daba, pero a la hora de buscar una expresión en su lengua la mayoría solo conocía los cognados. Este punto nos ha parecido muy interesante porque nos ayuda a comprender la manera en la que aprenden los alumnos de lenguas y, por ello lo desarrollaremos a continuación.

Para ponernos en contexto, las expresiones que se le daban al alumno eran las siguientes: “llevar los pantalones”, “quitarse el sombrero”, “ponerse las botas”, “no llegarle (a alguien) a la suela del zapato” y “como un guante”. En la tabla que presentamos se

⁶ Se pueden ir siguiendo los ejercicios en el enlace de Google que se facilitó y que se encuentra en la página 14.

muestra la correspondencia de estas expresiones españolas con las expresiones que se usan en inglés:

‘llevar los pantalones’	‘(he or she) is the one who wears the trousers’
‘quitarse el sombrero’	‘to take off one’s hat (to something)’
‘ponerse las botas’	‘to strike it rich’, ‘to have a blow-out’, ‘pig out’
‘no llegarle (a alguien) a la suela del zapato’	‘can’t hold a candle’
‘como un guante’	‘fit like a glove’

Tabla 26. Expresiones idiomáticas en español y su correspondiente en inglés.

Vemos como, de las cinco expresiones del español, tres se expresan de igual manera en inglés, mientras que las dos restantes son expresiones totalmente diferentes. Los resultados nos dicen que los alumnos tendrán problemas a la hora de aprender estas expresiones que no se pueden asimilar tan fácilmente de una lengua a otra. Será labor del profesor enseñar que las lenguas tienen diferentes maneras de visualizar un mismo concepto. Así, las expresiones idiomáticas se tienen que trabajar para que se entienda la metáfora que esconden.

Una manera de trabajar estas expresiones en el aula es a partir de su origen. En el caso de “llevar los pantalones” y *wear the trousers* podríamos decir que, antiguamente, el hombre, que era el único que llevaba pantalones, era el que mandaba tanto en el ámbito familiar como en el social, mientras que la mujer, que no llevaba esta prenda, quedaba relegada a una esfera inferior. Esto es un hecho que comparten ambas sociedades y, por tanto, ha quedado marcado en las dos lenguas. En este sentido, la cultura es un factor determinante en el estudio de estas unidades. Lo mismo ocurre con “quitarse el sombrero” (o *to take off one’s hat*) que representaba un símbolo de respeto, además de “ir en son de paz” y “como un guante” (o *fit like a glove*) por la naturaleza propia de esta prenda que se ciñe a las manos.

Por el contrario, tendríamos que averiguar por qué en español decimos “ponerse las botas”, mientras que en inglés no optan por una expresión como **wear (the) boots*. En este caso, volvemos a remontarnos al origen: en español tenemos esta expresión porque las botas eran prendas exclusivas de las clases altas y estas eran las únicas que se podían permitir comidas abundantes; por el contrario, las clases bajas llevaban otro tipo de

calzado. En inglés, la expresión que se usa comúnmente es *pig out* porque el cerdo es un animal con un gran apetito y que se suele asociar con la glotonería. Del mismo modo, en español hemos optado por la expresión “no llegarle a la suela del zapato” porque esta es la parte inferior y que, por tanto, está en contacto con el suelo. En inglés han preferido usar la expresión *can't hold a candle* remontándose al pasado donde el aprendiz era el que aguantaba una vela para que el más experimentado pudiera ver lo que estaba haciendo.

Como vemos, las expresiones tienen que ver con la cultura de cada país y con las preferencias de cada sociedad a la hora de referirse a la realidad que nos rodea. Recalamos que para una buena enseñanza de estas expresiones sería interesante que el profesor hiciera a los alumnos reflexionar sobre las expresiones que encuentran en su lengua materna con el mismo significado para que así puedan establecer una relación y entiendan el porqué.

Siguiendo con el cuestionario, el cuarto ejercicio (d) consistía en relacionar dos elementos para crear bloques de significado. Vemos, a partir de los resultados, que los estudiantes intentan hacer las asociaciones composicionales más lógicas al no tener la frecuencia de su parte. Algunas de las asociaciones que los alumnos han hecho y que no son posibles en español son las siguientes: *traje de deporte, *traje de agua, *vestido de cocina, *botón de seguridad o *cinturón de boxeo. Podemos pensar cuál es la razón por la que los alumnos han producido estos bloques, por ejemplo, *traje de deporte es literalmente lo que ellos dicen en inglés (*tracksuit*), pero lo importante es enseñarles que la palabra que suele aparecer junto a “deporte” no es “traje”, sino “ropa” que es el elemento que utilizamos para formar este bloque en español.

Este ejercicio nos sirve para ver cómo los alumnos interpretan las palabras, cómo construyen las cadenas léxicas y para darnos cuenta de que los alumnos necesitan que les demos la cadena ya construida para que puedan ver más allá, es decir, para que comprendan el sentido figurado.

En el último ejercicio (e) los alumnos debían elegir la opción correcta entre los dos elementos de un bloque léxico formados por un verbo y un nombre. En esta actividad, al igual que en la primera, no tenemos un contexto y, por ello, la tarea se hace más difícil para el estudiante. De todos modos y, a sabiendas de ello, los alumnos han sabido reconocer algunos de estos bloques.

Cabe decir que la expresión menos acertada es la de “colgar los guantes”. Esto puede deberse a que se trata de una expresión más técnica al estar muy vinculada a un ámbito deportivo. De hecho, los alumnos elegían las otras opciones (“colgar el abrigo” y “colgar el delantal”) que son posibles en español, pero con un sentido literal y no metafórico. Otras expresiones obtuvieron más aciertos por tener un sentido puramente literal como “anudarse la corbata” o por ser más cercanas al sentido recto, a pesar de tener también relación con lo figurado como “agitar el pañuelo”.

Así, podemos decir que cuanto más nos alejamos de lo literal y más nos acercamos a lo figurado, más difícil será de hacer esta conexión para los estudiantes no nativos de español.

Una vez analizados estos aspectos que hemos podido determinar a raíz de los resultados de la parte práctica de esta encuesta, hemos intentado ver algún tipo de relación con los datos recogidos en la primera parte de estas encuestas. A partir de esta información opinamos que el nivel no tiene que ser el único que determine el lugar que deben ocupar estas unidades dentro de la enseñanza del léxico. Podemos ver como algunos estudiantes de primer curso reconocían más unidades pluriverbales que los que estaban en cuarto. Como hemos dicho, deberíamos tener en cuenta otros factores como las motivaciones o las necesidades de los alumnos para así determinar el léxico que se debe enseñar.

De este modo, podemos decir que la nivelación es puramente metodológica y que las unidades pluriverbales deberán incluirse en el nivel que más convenga para el grupo de alumnos. El profesor ha de ser el que bareme qué unidades enseñar en un nivel inicial y cuáles sería conveniente reservar para los niveles avanzados. Como ya hemos dicho durante todo este apartado, es interesante ver cómo se perciben estas unidades y entender mejor cual es el mejor camino para que estas sean aprendidas. En definitiva, la nivelación debe tenerse en cuenta como un factor más al lado de la motivación del alumno o la metodología que decide emplear el profesor.

5. Conclusiones

Una vez finalizado el estudio, podemos decir que algunas de las cuestiones que nos planteábamos se han resuelto, mientras que otras deberán quedar para futuras investigaciones. Comentaremos a continuación las hipótesis que nos hicimos en un principio.

La primera hipótesis que nos planteamos fue que los alumnos primero adquirirían el vocabulario de las combinaciones libres, después de las colocaciones y, finalmente, el de las expresiones idiomáticas. Este es un argumento muy general que puede ser verdadero o falso dependiendo de muchos factores como el campo del léxico al que pertenecen esas unidades, la motivación del alumno, el contexto social del alumno o la preparación de las clases de ELE. En este sentido, un alumno podría conocer antes expresiones idiomáticas que se inserten dentro del ámbito, por ejemplo, del deporte, pero desconocer las combinaciones que se hacen con la base de esas mismas expresiones que ya conoce. De todos modos, es altamente probable que el alumno tenga un mayor bagaje de combinaciones (por ser unidades con un significado literal) que de expresiones idiomáticas (por ser unidades con un significado metafórico).

Conectada a esta primera hipótesis desarrollamos la segunda en la que pensamos que los estudiantes de español como lengua extranjera no conocerían las expresiones idiomáticas hasta un nivel C. Como ya hemos dicho, esto dependerá de muchos otros factores además de la nivelación. De hecho, en nuestro estudio hemos podido observar como alumnos que pertenecían al primer curso en *Nottingham Trent University* (correspondiente a un B1) tenían conciencia de algunas de las expresiones que se presentaban en las encuestas y que, incluso, podían superar en este aspecto a los que cursaban cuarto y sí se encontraban en un C1.

La tercera hipótesis que nos planteamos fue que los alumnos que utilizaban el español fuera del aula tendrían mucha más conciencia lingüística sobre estas unidades. Para poder comprobar esta hipótesis deberíamos hacer una encuesta mucho más exhaustiva y preguntar al alumno sobre las horas que dedica al español fuera del aula, las personas con las que se comunica en español, si habla en español o solo escribe, etc. Sabemos, de todas maneras, que cuanto más se utiliza una lengua más se aprende de ella; así que apoyamos que se pueda investigar sobre ello en posteriores proyectos.

La cuarta y última hipótesis, al igual que la anterior, guardaba relación con el perfil del alumno y cómo este puede influir en el aprendizaje de una lengua. Así, pensamos que los alumnos que llevaban más años aprendiendo una lengua, tendrían una mayor conciencia lingüística. Esto podría estar relacionado con la nivelación ya que, se supone que cuantos más años inviertas en el aprendizaje de una lengua, más arriba estarás en la escala de

nivelación. Sería interesante comprobar si esta hipótesis es tan verdadera como pensamos, pero no será posible en este estudio.

Además de comprobar estas hipótesis, hemos podido llegar a otras conclusiones que no nos habíamos planteado al principio del estudio. Una de ellas es que, para que los alumnos puedan aprender estas unidades pluriverbales, es necesario que se aporte la relación de los elementos que componen esa unidad, ya que los estudiantes por sí solos no pueden hacer esta relación. A partir de aquí, ya podremos explicar (si es el caso) el significado metafórico y podrán entender cuándo usar estas expresiones.

También es importante que los alumnos encuentren el *input* contextualizado. Hemos comprobado como los alumnos presentan mucha mayor conciencia lingüística en los ejercicios en los que las unidades se encontraban en contexto que en los que solo aparecían las unidades aisladas.

Otro aspecto que hemos podido deducir a partir de esta investigación es que podemos introducir y trabajar estas unidades remontándonos a su origen. De esta manera, una buena manera de aprender las unidades pluriverbales será a partir de su naturaleza que tendrá mucho que ver (en la mayoría de ocasiones) con la cultura de la lengua meta.

Cabe decir que algunos aspectos no se han podido completar en este estudio porque desbordaban los límites de este trabajo, prueba de ello queda en las hipótesis que se han quedado sin resolver. Así, se podría seguir trabajando en líneas de investigación futuras sobre este mismo tema e, incluso, seguir examinando el diccionario de frecuencias de Mark Davies (2006) que resulta ser una fuente fundamental para los profesionales que se dedican a la enseñanza de ELE.

6. Bibliografía

- Aitchison, J. (1987). *Words in the Mind: an Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford: Basil Blackwell.
- Alonso Raya, R. (2003). El vocabulario. *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, 11: 9-13.
- Bosque, I. (2001). Sobre el concepto de ‘colocación’ y sus límites. *Lingüística española actual*, XXIII/ 1. (9-40). Madrid: Arco Libros.
- Bosque, I. (2004). *Diccionario Redes: Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid: Ediciones SM.
- Bosque, I. (2011). *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo*. Madrid: Ediciones SM.
- Casares, J. (1992): *Introducción a la lexicografía moderna*. Madrid: C.S.I.C.
- Corpas, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- Davies, M. (2006). *A Frequency Dictionary of Spanish: core vocabulary for learners*. Nueva York: Routledge.
- Gómez, J. R. (2004). Las unidades léxicas en español. En *Carabela. La enseñanza de léxico en español como segunda lengua/ lengua extranjera*. (27- 50). Madrid: Sociedad General Española de Librería, S. A.
- Higueras, M. (1997). Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros. *Reale*, 8: 35-49.
- Higueras, M. (2004a). Claves prácticas para la enseñanza del léxico. En *Carabela. La enseñanza de léxico en español como segunda lengua/ lengua extranjera*. (5-25). Madrid: Sociedad General Española de Librería, S. A.
- Higueras, M. (2004b). Necesidad de un diccionario de colocaciones para aprendientes de ELE. *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad*. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE, Sevilla.
- Higueras, M. (2006). Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera. *Colección Monografías*, 9. Málaga: ASELE.

- Howard, J. (1988). *Words and their meaning*. New York: Longman.
- Instituto Cervantes (1994): *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca nueva. <https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm> [consulta: 13/06/2018]
- Koike, K. (2001). *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico semántico*. Universidad de Alcalá y Universidad de Takushoku.
- Leal, M. J. (2011). *La enseñanza de la fraseología en español como lengua extranjera: estudio comparativo dirigido a estudiantes anglófonos*. Valladolid: Secretariado de publicaciones e intercambio editorial.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. Londres: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach*. Londres: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (2000). *Teaching collocation. Further Development in the Lexical Approach*. Londres: Language Teaching Publications.
- Navajas, A. (2006). *Las colocaciones en el aula de ELE: actividades para su explotación didáctica* (memoria de máster). Universidad Antonio Nebrija, Madrid.
- Penadés, I. (2004). La enseñanza de la fraseología en el aula de E/LE. En *Carabela. La enseñanza de léxico en español como segunda lengua/ lengua extranjera*. (27-50). Madrid: Sociedad General Española de Librería, S. A.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*. [en línea] <<http://www.rae.es>> [consulta: 13/06/2018].
- Real Academia Española. (CORPES XXI) [en línea]. Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES). [en línea]. <<http://www.rae.es>> [consulta: 09/05/2018].
- Ruiz, L. (1994). Algunas consideraciones sobre las estrategias de aprendizaje de la fraseología del español como lengua extranjera. *Problemas y métodos en la*

enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE, Madrid.

Sevilla, J., & Arroyo, A. (1993). La noción de ‘expresión idiomática’ en francés y en español. *Revista de Filología Francesa*, 4: 247-261.

SM diccionarios. (2012). *Clave: diccionario de uso del español actual*. [en línea] <<http://clave.smdiccionarios.com/app.php>> [consulta: 23/04/ 2018]

7. Anexos

Como anexo presentamos el corpus confeccionado para la elaboración de este estudio por orden alfabético:

ABRIGO

abrigo

abrigo apretado

abrigo ceñido

abrigo cómodo

abrigo corto

abrigo de piel

abrigo de visión

abrigo elegante

abrigo femenino

abrigo fino

abrigo grueso

abrigo largo

abrigo masculino

abrochar el/un abrigo

al abrigo (de) (algo)

colgar el/un abrigo

de abrigo

despojar(se) el/un abrigo

enfundar(se) el/un abrigo

estrenar el/un abrigo

llevar el/un abrigo

lucir el/un abrigo

poner(se) el/un abrigo

prenda (de) abrigo

quitar(se) el/un abrigo

ropa (de) abrigo

BLUSA

agrandar la/una blusa

ajustar la/una blusa

arreglar la/una blusa

arrugar(se) la/una blusa

blusa

blusa (a/de) cuadros

blusa (a/de) flores

blusa (a/de) rayas

blusa arremangada

blusa bordada

blusa de algodón

blusa de fibra

blusa de gasa

blusa de hilo

blusa de manga corta

blusa de manga larga

blusa de punto

blusa de seda

blusa escotada

blusa estampada

blusa lisa

blusa sin mangas

blusa sin tirantes

blusa sintética

blusa transparente

confeccionar la/una blusa

coser la/una blusa

diseñar la/una blusa

encoger(se) la/una blusa

ensanchar la/una blusa

poner(se) la/una blusa

quitar(se) la/una blusa

BOTA

bota(s)

bota(s) alta(s)

bota(s) campera(s)

bota(s) de caña alta

bota(s) de caucho

bota(s) de cuero

bota(s) de futbol

bota(s) de lluvia

bota(s) de media caña

bota(s) de montaña

bota(s) de montar

bota(s) militares

bota(s) puntiaguda(s)

bota(s) regional(es)

bota(s) tejana(s)

bota(s) vaquera(s)

bota(s) vieja(s)

bota(s)de agua

ponerse las botas

BOTÓN

abrochar el/un botón

botón

botón de muestra

caerse el/un botón

coser el/un botón

desabrochar el/un botón

descoser(se) el/un botón

despegar(se) el/un botón

pegar el/un botón

perder el/un botón

salirse el/un botón

CAMISA

agrandar (la/una) camisa

ajustar (la/una) camisa

arreglar (la/una) camisa

arrugar(se) (la/una) camisa

botón (de) la camisa

cambiar de camisa

camisa

camisa (a/de) cuadros

camisa (a/de) rayas

camisa blanca

camisa clásica

camisa de algodón

camisa de fibra

camisa de fuerza

camisa de manga corta

camisa de manga larga

camisa de seda

camisa de vestir

camisa estampada

camisa estrafalaria

camisa lisa

camisa sintética

camisa vaquera

confeccionar (la/una) camisa

coser (la/una) camisa

cuello (de) camisa

diseñar (la/una) camisa

encoger(se) (la/una) camisa

ensanchar (la/una) camisa

estrechar (la/una) camisa

(ir) en mangas de camisa

mangas (de) (la/una) camisa

meterse (alguien) en camisa de once varas

no llegarle (a alguien) la camisa al cuerpo

(perder) hasta la camisa

puño (de) camisa

remangar(se) (la/una) camisa

CAMISETA

camiseta

camiseta ajustada

camiseta amplia

camiseta ancha

camiseta ceñida

camiseta de algodón

camiseta de lana

camiseta de manga corta

camiseta de manga larga

camiseta de tirantes

camiseta escotada

camiseta estampada

camiseta interior

camiseta larga

camiseta oficial

camiseta sin mangas

camiseta sudada

coser la/una camiseta

diseñar la/una camiseta

encoger(se) la/ una camiseta

llevar la/una camiseta

poner(se) la/una camiseta

quitar(se) la/una camiseta

sudar la camiseta

CHALECO

abrochar el/un chaleco

chaleco

chaleco abotonado

chaleco antibalas

chaleco bomba

chaleco cruzado

chaleco de cuero

chaleco desabotonado

chaleco salvavidas

desabrochar el/un chaleco

llevar el/un chaleco

poner(se) el/un chaleco

quitar(se) el/un chaleco

usar el/un chaleco

CHAQUETA

abrir la/una chaqueta

abrochar la/una chaqueta

acortar la/una chaqueta

alargar la/una chaqueta

arreglar la/una chaqueta

arremangar(se) la chaqueta

cambiar de chaqueta

cerrar la/una chaqueta

chaqueta

chaqueta a cuadros

chaqueta abotonada

chaqueta cruzada

chaqueta de cuero

chaqueta de lino

chaqueta de mezclilla

chaqueta de pana

chaqueta de paño

chaqueta de torero

chaqueta vaquera

colgar la/una chaqueta

coser la/una chaqueta

desabrochar la/una chaqueta

quitar(se) la/una chaqueta

traje de chaqueta

CINTURÓN

abrochar(se) el/un cinturón

aflojar el/un cinturón

agujero (de) el/un cinturón

ajustar el/un cinturón

apretar el/un cinturón

apretar(se) el cinturón

cinturón

cinturón ancho

cinturón de castidad

cinturón de cuero

cinturón de grasa

cinturón de oro

cinturón de seguridad

cinturón de yudo

cinturón negro

desabrochar(se) el/un cinturón

hebilla (de) el/un cinturón

medida (de) el/un cinturón

poner(se) el/un cinturón

quitar(se) el/un cinturón

talla (de) el/un cinturón

CORBATA

anudar(se) la/una corbata

apretar la corbata

cambiar (de) corbata

corbata

corbata cantosa

corbata chillona

corbata de fantasía

corbata de rayas

corbata de seda

corbata elegante

corbata estrafalaria

corbata extravagante

corbata hortera

corbata llamativa

corbata vistosa

desanudar(se) la/una corbata

(ir) de corbata

(ir) de traje y corbata

llevar corbata

lucir corbata

poner(se) la/una corbata

quitar(se) la/una corbata

DELANTAL

amarrar el/un delantal

atar el/un delantal

cubrir (con) el/un delantal

delantal

delantal a cuadros

delantal blanco

delantal con lamparones

delantal de cocina

delantal de hule

delantal de plástico

delantal de seda

desatar el/un delantal

poner(se) el/un delantal

proteger (con) el/un delantal

quitar(se) el/un delantal

FALDA

acortar la/una falda
afición (de) faldas
agarrar la falda
alargar la/una falda
asunto (de) faldas
escándalo (de) faldas
estar pegado a las faldas (de alguien)
falda
falda (a/de) cuadros
falda (a/de) lunares
falda (a/de) rayas
falda abombada
falda clásica
falda corta
falda de tablas
falda de tubo
falda de un monte
falda de una montaña
falda de vuelo
falda escocesa
falda estampada
falda estrafalaria
falda evasé
falda extravagante

falda larga

falda lisa

falda pantalón

falda plisada

falda recta

falda vaporosa

levantar la falda

lío (de) faldas

recoger(se) la falda

sujetar la falda

GORRO

colocar(se) el/un gorro

encajar(se) el/un gorro

estar (alguien) hasta el gorro

gorro

gorro con visera

gorro de baño

gorro de béisbol

gorro de dormir

gorro de lana

gorro de lona

gorro de piel

gorro escocés

llevar el/un gorro

poner(se) el/un gorro

quitar(se) el/un gorro

GUANTE

colgar los guantes

con guante blanco

de guante blanco

guante(s)

guante(s) de boxeo

guante(s) de fregar

guante(s) de goma

guante(s) de látex

guante(s) higiénico(s)

guante(s) protector(es)

guante(s) quirúrgico(s)

guante(s) térmico(s)

(ir) como un guante

juego de guantes

llevar los/unos guantes

lucir guantes

par de guantes

poner(se) los/unos guantes

quitar(se) los/unos guantes

suave como un guante

MANGA

(dar/hacer) un corte de mangas

manga

manga corta

manga larga

mangas arremangadas

sacarse (algo) de la manga

ser más corto que las mangas de un chaleco

sin mangas

(tener) manga ancha

MANTO

manto

manto celeste

manto celestial

manto de dureza

manto de estrellas

manto de fibra

manto de furia

manto de hielo

manto de la Tierra

manto de niebla

manto de rezo

manto de silencio

manto de sombra

manto de sueño

manto de tristeza

manto glaciado

manto nocturno

manto protector

manto rocoso

PANTALÓN

agrandar el/un pantalón, los/unos pantalones

ajustarse el/un pantalón, los/unos pantalones

apretarse el/un pantalón, los/unos pantalones

arreglar el/un pantalón, los/unos pantalones

bajarse (alguien) los pantalones

ceñirse el/un pantalón, los/unos pantalones

confeccionar el/un pantalón, los/unos pantalones

coser el/un pantalón, los/unos pantalones

desteñir el/un pantalón, los/unos pantalones

encoger el/un pantalón, los/unos pantalones

ensanchar el/un pantalón, los/unos pantalones

estrechar el/un pantalón, los/unos pantalones

falda pantalón

llevar (alguien) los pantalones

meter el/un pantalón, los/unos pantalones

pantalón/-ones

pantalón/-ones ajustado(s)

pantalón/-ones amplio(s)

pantalón/-ones bombacho

pantalón/-ones campana

pantalón/-ones corto(s)

pantalón/-ones de algodón

pantalón/-ones de cuero

pantalón/-ones de deporte

pantalón/-ones de mezclilla

pantalón/-ones de pana

pantalón/-ones de pinzas

pantalón/-ones de sport

pantalón/-ones deportivo(s)

pantalón/-ones largo(s)

pantalón/-ones pirata

pantalón/-ones pitillo

pantalón/-ones tejano(s)

pantalón/-ones vaquero(s)

remangarse el/un pantalón, los/unos pantalones

sacar el/un pantalón, los/unos pantalones

subirse el/un pantalón, los/unos pantalones

zurcir el/un pantalón, los/unos pantalones

PAÑUELO

agitar un pañuelo

anudar(se) el/un pañuelo

limpiar(se) (con) el/un pañuelo

llevar el/un pañuelo

lucir el/un pañuelo

ondear un pañuelo

pañuelo

pañuelo blanco

pañuelo bordado

pañuelo de bolsillo

pañuelo de papel

pañuelo de seda

pañuelo de tela

pañuelo desechable

pañuelo perfumado

sacar el/un pañuelo

sonar(se) (con) el/un pañuelo

ROPA

cambiar(se) de ropa

ir ligero (de) ropa

quitar(se) la ropa

ropa

ropa ajustada

ropa amplia

ropa ancha

ropa antigua

ropa apretada

ropa arrugada
ropa blanca
ropa ceñida
ropa cómoda
ropa de calle
ropa de cama
ropa de diseño
ropa de firma
ropa de luto
ropa de marca
ropa de moda
ropa deportiva
ropa desgastada
ropa deshilachada
ropa elegante
ropa espectacular
ropa holgada
ropa importada
ropa incómoda
ropa interior
ropa íntima
ropa ligera
ropa limpia
ropa llamativa

ropa moderna

ropa nueva

ropa original

ropa pasada de moda

ropa sucia

ropa vieja

ropa vistosa

SOMBRERO

encasquetar(se) el/un sombrero

enfundar(se) el/un sombrero

hacer juego (con) el/un sombrero

ladear(se) el/un sombrero

llevar el/un sombrero

lucir el/un sombrero

poner(se) el/un sombrero

quitar(se) el/un sombrero

quitarse (alguien) el sombrero

sombrero

sombrero de copa

sombrero de fieltro

sombrero de paja

sombrero de pana

sombrero de tres picos

sombrero tejano

SOSTÉN

copa del sostén

poner(se) el/un sostén

probar(se) el/un sostén

quitar(se) el/un sostén

sostén

sostén atractivo

sostén bonito

sostén bordado

sostén con relleno

sostén de aros

sostén de encaje

sostén de fantasía

sostén deportivo

sostén económico

sostén emocional

sostén liso

sostén sensual

tirante del sostén

TRAJE

abrochar(se) el traje

desabrochar(se) el traje

ir (de) traje

lucir traje

traje

traje a medida

traje ceñido

traje ceremonial

traje corto

traje de baño

traje de batalla

traje de ceremonia

traje de chaqueta

traje de etiqueta

traje de gala

traje de luces

traje de noche

traje de novia

traje de seda

traje de torero

traje elegante

traje espacial

traje folclórico

traje largo

traje militar

traje regional

traje sastre

traje tradicional

vestir (con) traje

VESTIDO

vestido

vestido corto

vestido largo

vestido apretado

vestido ajustado

vestido nuevo

vestido estampado

vestido de fiesta

vestido de noche

vestido suelto

vestido escotado

vestido entallado

vestido estiloso

vestido holgado

vestido vaporoso

vestido plisado

vestido extravagante

vestido lujoso

vestido clásico

vestido de tirantes

vestido de manga larga

vestido de volantes

vestido de fantasía
vestido de cóctel
poner(se) el/un vestido
probar(se) el/un vestido
quitar(se) el/un vestido
vestido de seda
vestido de luto
vestido de etiqueta
vestido de gala
vestido de cola
hacer el/un vestido
diseñar el/un vestido
coser el/un vestido
vestido a medida
vestido a la moda
vestido de domingo
vestido de sport
encoger el/un vestido
dar de sí el/un vestido
ajustar(se) el/un vestido
ceñir(se) el/un vestido
deshilachar(se) el/un vestido
desgarrar(se) el/un vestido
rasgar(se) el/un vestido

remendar el/un vestido

zurcir el/un vestido

enfundar(se) el/ un vestido

sacar(se) el/un vestido

lucir el/un vestido

hacer juego (con) el/un vestido

ZAPATILLA

atar(se) las/unas zapatillas

poner(se) las/unas zapatillas

quitar(se) las/unas zapatillas

zapatilla(s)

zapatilla(s) nueva(s)

zapatilla(s) sucia(s)

zapatilla(s) vieja(s)

zapatillas antideslizantes

zapatillas de andar por casa

zapatillas de cuadros

zapatillas de deporte

zapatillas de fieltro

zapatillas de marca

zapatillas de raso

zapatillas deportivas

ZAPATO

apretar(le)/rozar(le) (a alguien) el/un zapato, los/unos zapatos

caja de zapatos

calzar(se) el/un zapato, los/unos zapatos

llevar (los) zapatos

no llegarle (a alguien) a la suela del zapato

par de zapatos

poner(se) (los) zapatos

quitar(se) (los) zapatos

zapato

zapato(s) de baile

zapato(s) de fiesta

zapato(s) de tacón